



L'orientation scolaire et professionnelle

32/2 | 2003

De l'analyse du travail à la validation des acquis

L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode

Methodological difficulties of investigating experience: During activity analysis

Mariama Djélo Diallo et Yves Clot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2720>

DOI : 10.4000/osp.2720

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2003

Pagination : 203-217

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Mariama Djélo Diallo et Yves Clot, « L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/2 | 2003, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2720> ; DOI : 10.4000/osp.2720

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode

Methodological difficulties of investigating experience: During activity analysis

Mariama Djélo Diallo et Yves Clot

L'expérience professionnelle résiste à l'analyse

- 1 Notre point de départ est dans l'exercice de l'analyse du travail. Dans ce cadre on est confronté d'abord à un obstacle : l'expérience peut très difficilement faire l'objet d'un témoignage. Elle n'est pas transparente et se signale même par une opacité qui pourrait la faire regarder comme définitivement énigmatique. La réussite et l'expertise dans un domaine professionnel ont comme premier résultat de rendre presque invisible l'effort qu'il a fallu consentir pour l'atteindre. Le succès masque l'épreuve que le sujet a dû surmonter et, le plus souvent, regardée de l'extérieur, l'expertise d'un professionnel est « lisse », insaisissable, au sens fort du terme. Le travail « disparaît » aux yeux des autres quand il est réussi. C'est pourquoi il n'est pas rare, dans les milieux de travail, que les organisateurs soient aveugles à ce fait : si les choses ne vont pas plus mal c'est que ceux qui réalisent le travail comblent le fossé qui sépare la situation prévue et la situation réelle en prenant sur eux. Le travail relève de plus en plus de « l'efficacité malgré tout », le plus souvent anonyme, et ne redevient visible qu'au moment où la défaillance signale sa portée. Elle est alors souvent imputée au sujet. Pourtant il n'est pas rare que celui-ci paye par cette défaillance-là le prix des efforts invisibles qu'il a dû longtemps consentir pour compenser en situation les handicaps de l'organisation du travail qui lui est proposée. De ce point de vue, ce qui reste surprenant – dès lors qu'on se rapproche vraiment des situations de travail – ce n'est pas le nombre « d'erreurs humaines », c'est, comme l'a bien vu Reason (1995), qu'il n'y en ait pas plus. Le réel de l'expérience ne se touche pas facilement du doigt de l'extérieur. Classiquement on attribue aux

organiseurs du travail ou encore aux concepteurs une cécité sur ce point qu'on réfère volontiers à leur éloignement des milieux réels du travail.

- 2 Mais ce n'est pas là le seul obstacle à l'analyse du travail. Car le réel de l'expérience n'est guère plus accessible de l'intérieur. L'exemple que nous mobiliserons le montre : l'expérience échappe aussi à ceux à qui elle appartient. Tout le problème est même là en un sens. La difficulté pour celui qui veut transmettre une expérience c'est qu'il effectue sans le savoir un double rabattement spontané. Il ramène ce qu'il a fait effectivement à ce qu'il a voulu faire, c'est-à-dire l'activité effectivement réalisée à la tâche prévue. On peut dire qu'il rabat l'activité sur la tâche en décrivant, en fait, ses intentions. Mais ce n'est pas tout. Même quand l'activité réalisée est distinguée de la tâche prévue, le réel de l'activité ne devient pas naturellement l'objet du dialogue. Le réel de l'activité ne concerne pas seulement ce qui est fait ou réalisé. Ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées, inhibées ou, au contraire, déplacées, font partie du réel de l'expérience. Le réalisé n'a pas le monopole du réel. Pour explorer ce dernier, il faut lui incorporer le possible et l'impossible qui lui donnent ou lui contestent son développement. Le possible fait partie du réel de l'activité, laquelle n'est donc pas seulement opérationnelle mais aussi potentielle.
- 3 Or l'élaboration de l'expérience, même quand elle va au delà de la tâche prévue, rabat spontanément le réel et ses bifurcations possibles sur le réalisé. Le point est important puisque, même abandonnée, l'action non réalisée n'est pas abolie pour autant. Elle continue d'agir dans, contre, ou encore au service de l'action qui l'a finalement emporté, lui conservant ou non une ouverture sur un autre développement possible. L'analyse du travail cherche à conserver ce volume et cette contenance à l'expérience professionnelle. Mieux, elle s'efforce de les développer. En fait et de manière générale, on peut écrire que les analyses du travail parcourent tout le répertoire de cette description, en variant le grain de l'analyse (Leplat, 2000). Telle se focalise davantage sur la topographie de la tâche, telle autre sur l'inventaire des activités réalisées, plus rares, certes, sont celles qui cherchent à comprendre les résistances du réel ou les possibles qu'il recèle. Pourtant ils sont aussi au rendez-vous sous les figures multiples de la bonne surprise ou de l'échec, de l'impasse, des achoppements ou encore, dans le vocabulaire de Guichard (2000), du développement réussi des « transitions » entre activités. Dans notre perspective, l'analyse *psychologique* du travail, si elle ne veut pas contourner la subjectivité, trouve là son domaine privilégié. En restant en-dehors de ce dernier, on a très peu de chances d'accéder à l'histoire inaccomplie de l'activité des sujets. Ce qui fait la plasticité d'une expérience, sa souplesse ou sa rigidité ce sont précisément les contradictions qui l'habitent ; les tensions entre la tâche qu'elle cherche à accomplir, l'activité qu'elle réalise effectivement, et le réel de l'activité du sujet qui donne sens à l'ensemble, même s'il lui échappe. La richesse d'une description se mesure sans doute à la précision avec laquelle sont « rendues » ces tensions. C'est ce qui donne son « grain » à l'analyse.
- 4 Il faut donc réunir certaines conditions pour se frayer un accès à cette expérience singulière. La faire sienne implique qu'elle devienne l'objet d'une appropriation qui n'a rien de spontanée. Et cette appropriation – c'est l'enseignement principal de l'analyse *psychologique* du travail – passe par l'activité des autres. « *Je me connais*, écrivait déjà Vygotski, *seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi* » (1994 a, p. 46). Tant que le sujet qui cherche à rendre compte de son expérience est en quelque sorte en

tête à tête avec le réel, l'appropriation subjective de cette expérience est contrariée, parce que l'activité analysée reste alors captive de l'une de ses réalisations. Or, l'activité réalisée apparaît après une lutte, un conflit, au point de collision entre plusieurs activités réalisables. « *Le comportement, notait Vygotski, est un système de réactions qui ont vaincu* ». Tel qu'il s'est réalisé, « *il est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (1994 a, p. 41). Ces possibilités écartées par le sujet lui-même ne sont pas accessibles directement alors même qu'elles peuvent souvent rendre compte de son expérience.

- 5 C'est pourquoi sans doute le même Vygotski a tellement insisté sur ce qu'il désignait comme une « *méthode indirecte* » (1994 a, p. 44 ; 1994 b ; 1999, p. 163) consistant à organiser la « *reprise* » de l'expérience vécue. Le problème méthodologique qui se posait alors à lui était d'inventer un dispositif qui permettrait aux sujets de transformer l'expérience vécue d'un objet, en objet d'une nouvelle expérience vécue afin d'étudier le passage possible ou impossible d'une activité dans l'autre (1994 a, p. 42)¹. Et, en effet, dès qu'on installe une situation à trois termes où, entre le sujet et le réel, s'interpose une description externe du réel proposée par l'autre partenaire d'un échange, le sujet doit se livrer au jeu des interférences et des discordances dans la description, source de nombreux conflits qui sont autant d'occasions pour lui de développer la reconnaissance de sa propre expérience. On peut comprendre alors à quel point, pour reprendre l'expression de Vygotski, le « *dogme de l'expérience immédiate* » (1999, p. 162) mérite d'être critiqué. L'expérience vécue n'est pas accessible directement mais seulement à l'aide de traces qu'il faut construire ou plutôt co-construire avec nos interlocuteurs. Ces traces, objet controversé d'un dialogue, peuvent alors devenir les sources d'une élaboration conjointe.

Le problème des méthodes

- 6 Ces conflits sont décisifs dans l'analyse de l'expérience. Ils sont le point de départ de celle-ci. Pour les créer – car il faut les créer pour surmonter « l'obstacle de l'immédiateté » qu'on vient de cerner – l'élaboration de l'expérience doit être adressée à un interlocuteur qui saura ne pas la prendre à la lettre, qui pourra résister au récit du sujet. En effet, le langage oral ou écrit grâce auquel l'expérience ordinaire se transmet, loin d'être seulement pour le sujet une manière d'expliquer ce qu'il fait, devient nécessairement, même à son insu, un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui. Dire ou écrire le travail fait, du coup, du langage utilisé pour y parvenir, un instrument d'action interpsychologique et social. Dès lors que le ou les sujets ont exprimé la demande d'une analyse de l'expérience, ils agissent spontanément pour faire participer à leurs actes et à leurs pensées celui qui les écoute, les observe ou les lit. Il s'agit, tout autant, d'accorder son activité à la leur, de l'incliner vers elle, de se faire « comprendre » par l'autre. C'est pourquoi, si les paroles et les textes sur le travail servent sans aucun doute à mettre à jour les réalités du travail, ils n'en sont pas moins toujours adressés. C'est toujours en cherchant à disposer de telle ou telle manière l'esprit de celui à qui ils s'adressent qu'ils sont énoncés.
- 7 Or, loin de traiter ce phénomène comme un obstacle, on peut en faire un atout méthodologique. Le sujet cherche toujours chez son interlocuteur de quoi agir sur lui. Il ne cherche pas d'abord en lui-même mais dans l'autre. D'une façon ou d'une autre, il lutte contre une compréhension incomplète de son activité par ses interlocuteurs, il soupçonne

en chacun une compréhension insuffisante et veut la prévenir. Il vise à s'approprier pour les modifier les mobilisations de ses interlocuteurs à propos de son travail. En retour, pour peu que ses interlocuteurs parviennent à faire passer dans leur activité à eux la description proposée en la reconfigurant, l'activité concernée n'appartient plus alors à personne, acquiert une indépendance à l'égard du sujet, invité par elle à devenir lecteur de lui-même. C'est une sorte de re-présentation du même objet par l'autre, une séparation d'avec sa propre expérience, dont le sujet tire alors une disponibilité psychologique nouvelle : il « s'aperçoit » agir dans l'activité de l'autre. Il voit sa propre activité « avec les yeux » d'une autre activité. C'est ainsi qu'il peut trouver, paradoxalement en cherchant dans les autres, souvent sans s'y attendre, quelque chose de neuf en lui-même.

- 8 C'est pourquoi notre réflexion méthodologique cherche à tirer tous les bénéfices qu'on peut attendre de la multiplication des rapports à autrui dans l'élaboration de l'expérience professionnelle. Le principe de base peut en être regardé comme l'organisation systématisée d'un jeu dans les destinataires du discours sur l'expérience. L'objectif est de contraindre le sujet à une « traversée » de différents contextes d'action et d'énonciation. Ce principe méthodologique de la variation réglée des adresses de l'action s'inscrit dans une perspective développementale de tradition vygotskienne. Vygotski soutenait que, pour étudier le développement du sujet, il fallait user d'une méthode elle-même développementale qui le confronte, en cours d'expérience, à une transformation de son activité. *« C'est seulement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est »* (Vygotski, 1978, pp. 64-65). L'organisation de ce « mouvement » du sujet est donc la tâche centrale du psychologue qui cherche à « provoquer » un développement pour pouvoir, indirectement, l'étudier. Ce « mouvement » peut d'ailleurs se décrire comme la tentative d'organiser là encore des « transitions » entre activités afin d'en rendre compte.

Vygotski revisité

- 9 Pour ce faire nous utilisons habituellement deux techniques différentes dont l'une est largement décrite dans les autres articles de ce numéro : les autoconfrontations croisées sur traces vidéo (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) et les « instructions au sosie » qu'Oddone a commencé à mettre en œuvre il y a maintenant presque quarante ans (Oddone, 1981 ; Clot, 2001 b). Dans cet article, pourtant, nous voudrions, avec l'exemple qui suit, montrer à quel point ces variations sur la même expérience peuvent se révéler efficace même dans des cadres plus rudimentaires. Comme on le verra, un dialogue sur le détail d'une activité entre un psychologue du travail et un professionnel peut parfaitement se prêter à ces variations. À condition, bien sûr, que l'organisation dialogique de cet échange assume la rupture nécessaire avec des techniques d'entretiens plus classiques en psychologie.
- 10 Avant de proposer la séquence dialogique qui nous servira de référence, on décrira l'une des expériences de Vygotski qui est à la base de notre réflexion méthodologique. L'expérimentation, quand elle est, comme ici, une expérience psychologique véritable et non un simple exercice de laboratoire, présente un incontestable intérêt. Brièvement, on peut en résumer ainsi le protocole : Vygotski dans les années 30 répète en la modifiant une série d'expériences conduites par Lewin portant sur les processus de saturation en cours d'activité. Le centre de son intérêt est alors la « reprise » de l'activité. Il cherche donc à étudier les conditions propices à la relance de celle-ci. On donne une tâche de

dessin à un enfant. Lorsque l'enfant s'interrompt et manifeste ouvertement des signes de saturation et des réactions affectives négatives vis-à-vis de la tâche, explique Vygotski, « nous avons essayé de le contraindre à poursuivre son activité de façon à savoir par quels moyens il était possible d'obtenir cela de lui » (1994 b, p. 231). On aurait pu, comme dans les mêmes expériences conduites avec des enfants déficients, « rafraîchir la situation » en changeant tour à tour les crayons en pinceaux, le papier en tableau, les craies noires en craies de couleur. Tout cela pour rendre plus attrayante la situation et prolonger l'activité grâce à de nouveaux moyens. Mais, explique Vygotski, cela n'a pas été nécessaire. Il a été suffisant de modifier le sens de la situation sans rien changer en elle : c'est le même dessin qui reste l'objectif de l'enfant. Mais il a suffi de prier l'enfant qui avait interrompu son activité de montrer à un autre enfant comment il fallait faire. En devenant lui-même l'expérimentateur et l'instructeur il a « repris » le travail précédent mais la situation s'est chargée pour lui d'un sens tout à fait nouveau. Pour tester la force de son nouvel investissement, on lui retire alors tout le matériel qu'on lui avait pourtant fourni en cours d'expérience et qui pouvait rendre la situation attrayante ; et ce jusqu'à ne lui laisser qu'« un misérable bout de crayon ». Le résultat est significatif : « *Le sens de la situation déterminait totalement, pour l'enfant, la force du besoin affectif indépendamment du fait que cette situation perdait progressivement toutes les propriétés attrayantes venues du matériel et de la manipulation directe de celui-ci* » (pp. 231-232). Ainsi, sommes-nous parvenus, conclut l'auteur, à influencer « *d'en haut, par l'affectivité* », la reprise d'activité de l'enfant.

- 11 On n'ajoute rien à cette analyse si on interprète cette métamorphose du sens comme le produit d'un changement de l'activité de l'enfant alors même que le but de l'action (Léontiev, 1984) n'est pas intrinsèquement modifié. Le dessin reste le résultat à atteindre mais l'enfant est prêt à poursuivre cet objectif à un coût instrumental élevé (il perd tous les avantages d'un meilleur matériel) sous l'influence d'un nouveau mobile subjectif formé en écho à la demande d'autrui. La reconnaissance d'une nouvelle position sociale et personnelle est subjectivement vitale pour lui. Elle place l'enfant « une tête au dessus de lui-même ». Notons seulement que ce dépassement se produit lorsque l'activité de l'enfant change d'adresse. Son destinataire n'est plus seulement l'expérimentateur mais aussi l'autre enfant pour qui il devient lui-même instructeur. C'est d'une autre activité qu'il s'agit même si elle se réalise dans la même action de dessin. L'occupation immédiate de l'enfant se trouve « pré-occupée » (Curie & Dupuis, 1994) par une autre activité : après celle de l'adulte, celle d'un autre enfant. Cette variation des destinataires relance l'activité au-delà de l'activité.
- 12 Dans l'exemple que nous avons choisi ci-dessous, on peut dire que, par l'échange ou, plus précisément, par la transformation de l'objet de cet échange au cours du dialogue, l'élaboration rend pensable un nouvel acte. On retiendra aussi la variation d'autrui par changement de destinataire assumée en cours d'échange par le chercheur. Ainsi, à condition d'utiliser pleinement les ressources de cette dissonance dialogique, un chercheur en psychologie du travail et un professionnel de la distribution postale peuvent découvrir ensemble, dans une perspective d'action, que le réel c'est aussi du possible à saisir ou de l'impossible à surmonter.

La « mise en case » du facteur : une activité hermétique

- 13 Commençons par une brève description de la tâche globale. Il s'agit du « tri général » réalisé au moment de la préparation des tournées dans le centre courrier. Les facteurs doivent répartir le courrier en fonction des « quartiers lettres », l'ensemble du territoire couvert par le centre courrier. L'action qui sera analysée ci-après est un segment de l'activité correspondant à cette tâche. La « mise en case » désigne l'opération qui consiste pour l'agent à répartir un volume de courrier dans un casier en fonction de la tournée de distribution. L'action consiste donc dans l'affectation d'un pli dans une case. Les opérations mises en œuvre dans cette action peuvent se décrire ainsi : prendre un pli, identifier l'adresse, identifier de quelle tournée il relève, repérer la case de la tournée en question, déposer le pli dans la case. Il faut insister sur la nature et l'intérêt psychologique et social du segment analysé ci-dessous, sur l'importance de cette tranche d'activité dans le métier. Le tri général dont il s'agit ici fait l'objet d'une évaluation hiérarchique au minimum annuelle. L'élément central de cette évaluation est l'action de « mise en case » telle que nous l'avons définie plus haut. Il constitue un indicateur important dans l'évaluation : la productivité de l'agent, la qualité et la rapidité d'exécution de son travail. C'est la « mémoire » vivante de l'organisation des tournées en tant qu'instrument et résultat de l'apprentissage topographique du territoire postal par le facteur. La « mise en case » au moment du tri général est porteuse également de l'enjeu de l'organisation collective du travail. La qualité et la rapidité de la mise en case a une incidence sur la préparation individuelle de chaque tournée qui va suivre.
- 14 Les conditions dans lesquelles est réalisée cette action, ainsi que ses conséquences, font donc l'objet d'une évaluation qui détermine la qualification du professionnel au regard de la hiérarchie (notation) et conditionne, en tant qu'élément nécessaire mais non suffisant, l'évolution de carrière à court et moyen terme : l'accès à « la vente » des quartiers, c'est-à-dire à l'acquisition d'une tournée fixe, pré-requis d'accès aux concours de postes supérieurs. C'est en même temps un facteur clé de la reconnaissance par les pairs (professionnalisme, degré d'expertise), ce d'autant que c'est une composante d'une tâche collective dont la première conséquence sera appréciée par les collègues. Enfin, pour l'agent lui-même, la manière dont il met en case impliquera sa plus ou moins grande aisance dans l'exercice du travail (gain de temps, efficience).
- 15 Du point de vue de sa nature, on peut caractériser l'opération de mise en case comme une *compétence incorporée*, dans le sens où la définit Leplat, comme une « *connaissance en actes, qui adhère à l'action, faisant par là corps avec les actions qui l'expriment* » (Leplat, 1997, p. 142). Ces connaissances en actes de même qu'elles adhèrent à l'action, s'inscrivent également dans le corps du sujet (Cornu, 1998/2001). D'ailleurs on préférera parler d'habileté ou de dextérité (Bernstein, 1996) plutôt que de connaissance dans la mesure où l'inscription corporelle est loin de n'être qu'un simple effet de l'action, mais un moyen décisif de celle-ci.
- 16 Résumons donc le protocole méthodologique avant de proposer le texte du dialogue en co-analyse. Le chercheur réalise d'abord une observation du professionnel pendant qu'il travaille. Cette observation, de type « papier – crayon » classique (Guerin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 1991) donne lieu à un compte rendu écrit qui sera remis au professionnel observé. Après avoir pris connaissance du contenu du compte-

rendu, le professionnel est convié à un entretien avec le chercheur. L'objet de l'entretien vise à approfondir l'analyse de l'activité à partir de la trace fournie par le compte-rendu. Cette technique de dialogue différé s'inscrit dans la démarche méthodologique en clinique de l'activité décrite ci-dessus.

Dialogue « Mise en cases »

1. Chercheur : Et donc quand tu mets en cases, tu regardes sur ton enveloppe. Et comment tu te repères par rapport à la case où tu dois mettre la lettre ?
2. Facteur : C'est-à-dire de... tu veux dire de savoir que cette case-là correspond à cette ville ou...
3. Chercheur : Oui, savoir comment tu fais pour mettre la lettre dans la case qui lui convient.
4. Facteur : Ben si tu veux le casier je le connais par cœur, le casier de tri. Je lève pratiquement pas la tête.
5. Chercheur : Ah bon !
6. Facteur : En plus comme le courrier de Mville c'est mélangé avec Pville et Mville. Donc Pville je connais le tri par cœur, Mville aussi parce que bon, c'est la ville où je travaille, mais je regarde pratiquement pas le casier. Je trie pratiquement sans regarder les cases.
7. Chercheur : Et comment tu fais alors pour pas te tromper ?
8. Facteur : Ben c'est une habitude. Par exemple, je sais que la 22, elle est là (il pointe une surface avec sa main dans l'espace en face de lui), la 11 elle est là (il pointe à nouveau une surface avec sa main dans l'espace en face de lui), la 12 elle est là (il pointe une troisième surface avec sa main dans l'espace en face de lui), etc. Bon des fois, je regarde si je dois mettre dans une case en hauteur, je regarde (un mouvement de soulèvement de la tête accompagne son énoncé). Mais en général je regarde pratiquement pas le casier. Tu vois. Je suis doué, je crois. Non mais y en a beaucoup qui connaissent parfaitement les cases : et ils savent que la 12 elle est là, que la 22 elle est là, que la 11 elle est là, la 15 elle est là, la 16 elle est là.
9. Chercheur : Mais comment tu es arrivé à ça ?
10. Facteur : C'est à force de trier, c'est l'habitude. C'est des automatismes, je sais pas. Je pense que le cerveau doit photographier le casier, tu vois... (<i>rires</i>) Non mais, en fait je pense que c'est une mémoire visuelle. Après t'as tellement l'habitude, tu sais c'est des gestes que tu répètes tous les jours donc comme tout geste répétitif après ça devient un automatisme. Tu te poses même plus de question.
11. Chercheur : Au point que t'aies plus besoin de regarder...
12. Facteur : Ah oui je regarde même plus le casier, pratiquement !
13. Chercheur : Donc tu te repères par rapport à l'espace, ou... ?

14. Facteur : Ouais si tu veux. Les cases, je sais pas, si tu veux on va dire qu'elles font 25 cm par 20 de hauteur (il délimite un espace avec ses deux mains, figurant ainsi la case), 25 de large par vingt de hauteur, donc j'ai 5 cases en largeur, j'arrive à peu près à me dire que 25, 50, 75, etc. (il déplace latéralement la case matérialisée par l'espace délimité par ses deux mains). Je sais que là y a une case, y a une case, y a une case, (il alimente successivement les cases dans le casier virtuel préalablement dessiné dans l'espace qui le sépare du psychologue à mesure qu'il les énonce) et je sais de quelle tournée il s'agit.
15. Chercheur : D'accord...
16. Facteur : Donc ça me permet d'aller plus vite. Parce que si tu regardes la lettre (il baisse la tête et fixe sa main gauche ouverte, la paume tournée vers lui au-dessus de la table), tu regardes la case (il lève la tête et fixe un point dans l'espace qui le sépare du chercheur), hop, tu vois tu vas nettement moins vite. Que tac tu sais que c'est là tac (il garde la tête baissée et extrait avec sa main droite une lettre virtuelle de sa main gauche. Il tend le bras pour la mettre en case). Et en plus si tu veux, je pense qu'il faut pas en avoir une vue... en fait je me focalise pas... Je fais ma mise au point sur la lettre si tu veux, j'ai une vue un petit peu d'ensemble en fait. Je regarde le courrier (il tend sa main gauche la paume ouverte tournée vers lui et pose son regard dessus) mais j'ai quand même une vue d'ensemble, je sais que tac c'est là, tac c'est là, tac c'est là, tac c'est là (tout en déplaçant la main droite, il mime la préhension de plis, un à un, qu'il dépose successivement dans les cases virtuelles cités dans ses propos). Tu vois ce que je veux dire ? Parce que si tu te focalises sur le courrier et après sur la case, ça te fait perdre un petit peu de temps.
17. Chercheur : D'accord....
18. Facteur : Mais enfin c'est anecdotique, c'est pas...
19. Chercheur : Ben c'est anecdotique si tu veux, mais j'imagine que si je devais te remplacer par exemple...
20. Facteur : Ah oui, je pense pas que tu y arrives aussi vite.
21. Chercheur : ... c'est de me dire comment tu peux arriver à un moment donné à...
22. Facteur : ne plus regarder le casier.
23. Chercheur : voilà.
24. Facteur : Eh ben ma tournée c'est pareil, ma tournée personnelle. Quand je suis devant ma position de tournée et que je mets en cases je regarde pratiquement plus mon casier.
25. Chercheur : Mais donc tout à l'heure tu disais t'as une vue d'ensemble, donc en fait t'as les yeux sur la lettre.
26. Facteur : Mais t'arrives à visualiser le casier, tu vois ce que je veux dire ?
27. Chercheur : d'accord...

28. Facteur : c'est comme, par exemple quand tu fais une mise au point sur un premier plan. Autour c'est flou, tu vois ce que je veux dire, par contre si tu élargies un peu la mise au point, je dis pas que t'arrives à tout voir net, mais ça te permet d'avoir une vue d'ensemble.
29. Chercheur : d'accord...
30. Facteur : Si tu veux si je te regarde dans les yeux (<i>il accompagne ses propos du geste énoncé</i>), là je vois ton corps. Par contre je ne vois pas tes gestes précis par contre si je regarde un petit peu plus bas... (<i>Il fait glisser son regard des yeux à la poitrine du chercheur. Il souligne le point focal en le pointant avec sa main tendue la paume tournée vers le sol, le bras perpendiculaire par rapport à l'axe du corps</i>)... je vois tout ton corps plus précisément, tu vois ce que je veux dire ! 31. Chercheur : d'accord...
32. Facteur : Donc en plus comme je fais des arts martiaux, en combat, c'est comme ça qu'on doit regarder, enfin on doit jamais regarder l'adversaire dans les yeux, pour voir tous ses gestes on regarde ici (<i>il pointe avec le flanc de sa main ouverte à plat la paume tournée vers le sol, le haut de sa poitrine</i>), au niveau, au-dessus de la poitrine si tu veux. Et donc ça te permet de voir les mouvements qui vont partir. Et donc si tu veux, je pratique de la même façon face à mon casier, ça me permet d'aller plus vite.
33. Chercheur : d'accord.
34. Facteur : Mais y a beaucoup de facteurs qui font ça, qui connaissent le casier par cœur et qui le regardent même plus.
35. (...)
36. Chercheur : d'accord, OK.
37. Facteur : Je devrais peut-être écrire un livre sur ma méthode en fait. (<i>rires</i>)

Les instruments d'analyse du facteur dans le dialogue

- 17 Dans ce qui suit on va s'intéresser à l'activité du professionnel en réponse à celle du chercheur. On référera chaque fois l'analyse à l'indicateur chiffré dans le tour de parole. On s'intéressera en particulier à la façon dont le facteur se dote en cours de dialogue de deux instruments (Rabardel, 1995) pour soutenir l'échange avec le chercheur sur la base des observations livrées par ce dernier. Le premier de ces instruments est la mobilisation du corps dans l'échange pour supporter l'argumentation au service de l'activité analysée. Le corps est ici un instrument central de l'argumentation. Nous avons noté entre parenthèse et en italiques nos observations des gestes et postures pendant le dialogue. Le deuxième instrument argumentatif est une sorte de dialogue dans le dialogue. En effet, le facteur organise, sans intention initiale de le faire, mais sous la contrainte de l'incompréhension du chercheur, un dialogue inter-activités, regardant sa propre activité de travail au travers d'autres activités personnelles. Commençons par le premier instrument dialogique.

Le geste comme instrument

- 18 Il s'agit de l'actualisation corporelle de l'activité analysée. La motricité de l'analyse à laquelle le facteur se trouve contraint s'appuie sur la mobilisation corporelle. En premier lieu pour convoquer les objets (présentation d'une partie du casier, énoncés 8, 9 et 14) et par la ré-actualisation de l'activité en second lieu. On peut en effet, faire l'hypothèse d'un développement de l'analyse de l'activité au cours des énoncés 8, 14 et 16. La mobilisation corporelle du professionnel dans le dialogue a, par un choc en retour, un effet dynamique sur l'analyse. Il s'imité, en refaisant « à blanc » les gestes ordinaires du travail. Le geste ici devient un geste argumentatif sans cesser d'être un geste de travail. Le voilà donc appartenir à deux activités différentes. Cette interférence provoquée par le dialogue est motrice. L'hermétisme des opérations est entamé par l'appartenance du geste à plusieurs contextes en tension. Ce dédoublement du geste qui est d'abord un redoublement de celui-ci, en le transformant en moyen séparé de son but habituel de travail pour en faire un moyen d'agir sur la compréhension d'autrui, le fait apparaître comme tel pour le sujet. En le faisant pour dire, il se voit faire. Instrument technique initialement dirigé vers l'objet ordinaire du travail, le geste se développe en instrument psychologique dirigé vers le sujet lui-même. Et ce, après avoir été, entretemps, dirigé vers autrui dans le dialogue (Clot, 2002).
- 19 Pendant l'énoncé 8, il re-présente dans ce nouveau contexte avec autrui quelques cases qu'il pointe du doigt dans l'espace. Au cours de l'énoncé 14, il présente une partie de l'architecture du casier. Et à l'énoncé 16, il re-produit l'activité. Ici, on peut mesurer clairement que c'est parce que le professionnel « refait » corporellement l'activité qu'il énonce, qu'il est en position d'en enrichir la description. En mobilisant l'activité corporelle pour rendre compte de la différence d'efficacité entre les alternatives de l'acte (regarder la lettre et la case simultanément se traduit par un surcoût temporel comparé à la mémorisation qui dispense du regard), il bute et s'arrête – comme dépassé par sa propre analyse – devant l'activité visuelle elle-même : comment regarde-t-il et finalement que voit-il ?
- 20 La prise de conscience se joue ici au sein d'un triple rapport : énoncé de l'action initiale/ répétition physique du geste au sein d'un mouvement d'argumentation/ énoncé d'une question sur l'action. On peut rapprocher cette analyse d'autres résultats obtenus ailleurs (Clot, 2001 a ; Clot, Fernandez & Scheller, in press).

La mobilisation d'autres activités

- 21 L'activité de travail qui fait l'objet de l'analyse est posée comme référence. Mais elle va devenir le support de la comparaison qui va émerger en cours de dialogue avec d'autres activités dans lesquelles est engagé, s'engage ou pourrait s'engager le sujet, seul ou avec d'autres.
- 22 Entre les énoncés 1 et 16, l'analyse de l'activité de mise en case lors du tri général débouche sur dialogue intérieur. Entre 20 et 23 le caractère anecdotique de l'activité est affirmé mais cette affirmation résiste mal à l'intervention du chercheur qui, en 19, utilise dans le dialogue la technique du sosie, classique en clinique de l'activité : « Si je devais te remplacer ». Ici le dialogue intrapsychique est infiltré par l'activité d'autrui. Cette fenêtre dialogique transforme le dialogue intérieur du sujet entre « je » et « tu » de l'énoncé 16. Il

doit maintenant entrer dans le dialogue extérieur avec le chercheur qui contraint le facteur à « se mettre dans la peau de l'autre ». Cette transition de l'intrapsychologique à l'interpsychologique opère la convocation d'autres activités du sujet destinées à instrumenter l'activité du chercheur profane en la matière. Le mouvement va ici de l'activité de l'autre aux autres activités du sujet.

- 23 Entre les énoncés 24 et 34 on assiste à la mobilisation d'autres activités pour soutenir l'activité du chercheur qui devrait « le remplacer ». Ce qui se traduit par des déplacements de proche en proche de la situation de travail à des situations extra professionnelles. Déplacements qui débutent par l'analyse d'une activité réalisée au cours d'une autre tâche (le classement du courrier de la tournée personnelle, énoncé 24). Suivra l'énoncé de la métaphore générique de la photographie, dont il va décrire l'activité focale (énoncé 28). Classiquement évoquée par les professionnels pour décrire leur activité, elle reprend, ici, du service dans le dialogue où elle reçoit de nouvelles attributions dans l'argumentation. La situation d'entretien devient, elle-même, lieu d'actualisation de l'activité perceptive dont le cours va instruire l'analyse (énoncé 30). Enfin la description de l'activité de perception de l'adversaire au sport de combat suspendra la liste des activités convoquées ici.
- 24 On soutiendra l'hypothèse d'une motricité de l'analyse alimentée par le dialogue inter contextuel des activités. Le sujet ne se limite pas à les énumérer successivement, mais les traverse tour à tour dans l'analyse. Ainsi déjà dans l'énoncé 16, alors qu'il n'a pas encore changé de contexte, il décrit son activité en utilisant le vocabulaire de la photographie qu'il reprendra en tant que telle dans l'énoncé 28. Mais cette hypothèse est encore plus nettement instruite par les constats qu'on peut faire entre les énoncés 30 et 32. Le facteur décrit la perception visuelle qu'il a de son interlocuteur en utilisant les ressources de son activité perceptive face à son adversaire de combat. On retrouve la même activité, les mêmes indicateurs, les mêmes points de repères. Seuls changent la personne regardée (l'interlocuteur remplacé par l'adversaire) et le contexte de l'activité (le sport de combat à la place de l'entretien).
- 25 En fait, il faudrait être plus précis encore. En 16, le facteur fait varier le contexte en introduisant le psychologue comme co-acteur de son activité au travers de l'usage d'un « tu » générique interne, sur-destinataire professionnel (Clot, 1999) qui convoque le psychologue à cette place paradoxale. Cette arrivée du psychologue dans l'activité étaye, argumente l'effet de la distribution du regard sur les lettres et le casier, sur la rapidité d'effectuation du tri. Un élément nouveau fait suite à cette décontextualisation. Il s'oriente vers l'énonciation d'une règle « il ne faut pas... », pour revenir sur son activité. Puis, à nouveau, un changement de contexte s'opère par ricochet avec l'installation symbolique du psychologue directement sur une position de tri, que celui-ci revendique, au moins dans le dialogue en cours. Le facteur va interrompre alors l'énonciation d'une règle générale.
- 26 C'est que l'activité du psychologue mobilisée par le facteur entrave l'efficacité de l'action, habituellement efficiente. Il commence alors, devant le novice qu'est devenu le psychologue, à indiquer ce qu'il ne fait pas avant de s'appesantir sur le but de son activité perceptive – « avoir une vue d'ensemble » – qu'il atteint au moyen d'une activité de « mise au point ». Il pose ensuite la double contrainte qu'il rencontre dans cette activité : « regarder le courrier » tout en ayant « une vue d'ensemble ». Jusqu'alors, le facteur insistait sur le fait de ne pratiquement pas regarder le casier, c'est-à-dire sur ce qu'il ne fait pas. En comparant l'activité du psychologue et la sienne, il évoque les deux

dimensions de l'activité : ce qu'il ne fait pas et ce qu'il fait. Il ne se limite plus à évoquer ce qu'il sait. L'analyse est passée du savoir au faire. Il y a manifestement là un enrichissement de la description antérieure : de ce qu'il sait et de ce qu'il ne fait pratiquement pas, à ce qu'il fait. Enrichissement rendu possible d'une part par la diversification des destinataires de l'activité et la convocation dialogique de deux manières de faire et d'autre part par la comparaison avec une autre activité possible (la photographie).

Sources et ressources de la co-analyse

- 27 Au bout du compte, la motricité de l'analyse se développe au moyen du corps et des mots. C'est comme si l'énonciation faisait appel à l'acte « refait » qui relance l'énonciation. La mobilisation du mécanisme « focus » pour rendre compte de son activité de perception visuelle agit comme une double référence : adressée au chercheur dans l'optique de disposer d'une référence commune et adressée à lui-même comme moteur de la pensée. Ces moyens sont les ressources de l'analyse mais sa source est ailleurs : deux sujets de l'activité, le facteur et « tu ». Ce dernier fonctionne comme le trait d'union entre le « répondant » générique du milieu professionnel (Clot, 2003) et l'activité du psychologue qui le représente alors comme surdestinataire dans le dialogue. L'activité est distribuée entre les deux acteurs de sorte que « tu » fait ce qui peut être fait mais qui se discute. Le facteur « je » se garde bien de faire ce qui pourrait conduire à des impasses. Le recours à deux acteurs dont l'activité réveille des possibilités d'agir différentes, débouchant sur des résultats potentiels distincts, permet de rapatrier le possible dans le réel, au-delà de l'activité réalisée. L'activité est analysée de deux points de vues : celui de « je » et celui de « tu ». C'est là la source même d'une élaboration où chacun peut exploiter une possibilité d'agir qui fera l'objet d'une évaluation par l'autre.

Conclusion

- 28 Le cadre méthodologique éprouvé ici se donne comme but de permettre à l'interlocuteur « profane » qu'est le chercheur d'autoriser un retournement du dispositif d'observation. Il s'agit moins de perfectionner les outils d'observation du psychologue que de rendre possible un changement des protagonistes de l'observation. On peut penser qu'on est parvenu, dans ce cas, au développement de l'observation de sa propre activité par le facteur qui déplace son propre objet d'analyse du corporel au psychologique et retour. Ce faisant, on peut constater qu'ainsi le professionnel « sort » de l'activité de travail analysée pour faire dialoguer une diversité d'activités. Cette variation le pousse à s'affranchir de l'activité analysée pour la mettre en rapport avec d'autres activités afin de la décrire à travers elles par percolations ou filtres successifs, jusqu'à proposer en 37 l'écriture d'un livre sur sa méthode.
- 29 On peut au bout du compte s'interroger sur l'objet même de notre investigation. En effet, le projet affiché visait l'analyse de l'activité de travail. Or le cheminement de l'analyse nous a conduit explorer cette activité de travail au-delà du travail (le sport, l'entretien, la photographie). Alors de deux choses l'une : soit nous n'avons pas atteint notre objectif initial, soit il n'y a pas d'accès direct à l'activité de travail. Notre réponse pourra sembler tranchée mais nous pensons que la seule manière d'atteindre l'activité de travail c'est,

comme ici, de soutenir son développement à l'aide d'autres activités. Réalisée sous des formes nouvelles, décontextualisée et recontextualisée, l'activité explorée entre dans de nouveaux rapports qui rendent possibles de nouvelles réalisations éventuelles. L'analyse du travail en clinique de l'activité est une « zone potentielle de développement » de l'expérience. Ce faisant nous ne faisons que nous rapprocher du réel de l'activité que l'activité réalisée ne peut jamais monopoliser.

- 30 Les professionnels eux-mêmes font l'expérience régulière des conflits que nous cherchons ainsi à conceptualiser. On le voit dans ce cas, au-delà de l'analyse de l'activité concrète, c'est de son expérience que cherche à rendre compte cet agent de distribution. Et, au travers de son exploration guidée, se tissent les fils reliant diverses activités de ses différentes sphères de vie qui entrent en « transition » pour lui permettre de travailler. En un sens donc les résultats obtenus par Curie et Hajjar se trouvent vérifiés : pas d'activité sans système d'activités (Curie & Hajjar, 1987 ; Curie, Hajjar, Marquié & Roques, 1990). Mais en prenant le parti d'essayer de comprendre les fondements de l'activité à travers la dynamique de l'expérience professionnelle elle-même, on découvre aussi que chaque activité est le théâtre sur lequel se re-joue le système d'activités personnel qui en sort transformé. L'activité se situe bien à l'intérieur d'un système d'activités mais chaque activité s'incorpore ce système comme ressource. Le travail tout particulièrement.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernstein, N. A. (1996). On dexterity and its development. In M. L. Latash & M. T. Turvey (Eds.), *Dexterity and Its Development* (pp. 212-255). Mahwah New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Clot, Y. (2001 a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 37-52.
- Clot, Y. (2001b). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago & G. Rouan (Éds.), *Méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 124-147). Paris : Dunod.
- Clot Y. (2002). *Avec Vygotski*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2003). Clinique de l'activité et répétition. *Clinique méditerranéenne* 66, 23-47.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 15-22.
- Clot, Y., Fernandez, L., & Scheller, L. (in press). La transmission du geste professionnel. In Y. Clot, P. Pastré & P. Rabardel (Éds.), *L'activité médiatisée*. Toulouse : Octarès.
- Cornu, R. (1998/2001). Mon corps c'est ma mémoire. In R. Cornu (Éd.), *Éducation, savoir et production* (pp. 143-152). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Curie, J., & Dupuis, R. (1994). Acteurs en organisation ou l'interconstruction des milieux de vie. In C. Louche (Éd.), *Individu et organisations* (pp. 111-119). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Curie, J., & Hajjar, V. (1987b). Vie de travail -vie hors travail : la vie en temps partagé. In J. Curie (Éd.), *Travail, personnalisation, changements sociaux* (pp. 213-232). Toulouse : Octarès.
- Curie, J., Hajjar, V., Marquié, H., & Roques, M. (1990). Proposition méthodologique pour la description du système d'activité. In J. Curie (Éd.), *Travail, personnalisation, changements sociaux* (pp. 257-276). Toulouse : Octarès.
- Guerin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer*. A.N.A.C.T.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29,1, 181-212.
- Guichard, J., & Huteau M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, Conscience et Personnalité*. Moscou : Éd. du Progrès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité de travail*. Paris : P.U.F.
- Leplat, J. (2000). La psychologie du travail. *Psychologie française*, 45, 83-96.
- Oddone, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris : Éditions sociales.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Reason, J. (1995). *L'erreur humaine*. Paris : P.U.F.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society : the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1994a). La conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 40, 17-42.
- Vygotski, L. (1994b). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

NOTES

1. Là encore on peut parler de transition entre les activités, si l'on donne à ce concept de « transition » l'acception précise évoquée plus haut (Guichard, 2000 ; Guichard & Huteau, 2001).

RÉSUMÉS

Cet article traite essentiellement d'un problème : à quelles conditions l'analyse de l'expérience professionnelle est-elle possible ? À partir d'un exemple issu d'une recherche en cours à La Poste, on montrera la réponse que la démarche méthodologique privilégiée en Clinique de l'Activité permet d'apporter. La situation analysée est un segment de l'activité de tri effectuée par un facteur au cours de son travail. L'analyse débute par le déplacement du facteur de la position de sujet à celle d'observateur de son activité qu'il va expliquer au psychologue. Par la suite, la

motricité de l'analyse sera instrumentée par la mobilisation de gestes et la mise en rapport de l'activité de travail avec une diversité d'activités issues d'autres contextes. Elle conduira l'exploration, au gré des frottements des contextes, à préciser ici, à enrichir là, la description, non pas de l'activité questionnée mais de la formation de l'expérience qui la traverse. Ce qui nous conduira à conclure qu'au-delà de l'activité professionnelle, c'est au bout du compte l'expérience qui est explorée à travers un processus de décontextualisation-recontextualisation de l'activité.

This paper is largely focused on the following issue: under which conditions is analysis of professional experience possible? Examples taken from a case study of an ongoing research project at La Poste (the French Postal Service) was used to explain how methodology, favoured by clinically based approaches to activity (Clinique de l'Activité), might provide a response to this question. The situation involved observing a postman for a short period during his daily activities and the specific task of letter sorting. The analysis began by a shift in the postman's perception of his position as actor to observer of his own activity, as he described his task to the psychologist. As a result, the motivity of the analysis was instrumented by a mobilization of gestures and a convergence of the particular task in hand with different activities from other contexts. It was argued that this continual process would lead to a more detailed and rich exploration, not only of the professional activity, but also of the underlying development of the employee's experience. The concluding discussion put forward the suggestion that the object of analysis was not only the professional activity itself but also the professional experience, which was examined using a decontextualization-recontextualization process.

INDEX

Mots-clés : Analyse de l'activité, Clinique de l'activité, Expérience, Instruments d'analyse, Mobilisation de gestes, Motricité de l'analyse, Processus de décontextualisation-recontextualisation, Rapport entre activités

Keywords : Activating gestures, Activity analysis, Analysis tools, Clinically based approaches to activity, Continual process of improvement, Decontextualization-recontextualisation process, Links between same activities in different contexts

AUTEURS

MARIAMA DJÉLO DIALLO

Mariama Djélo Diallo est doctorante en bourse CIFRE auprès de La Mission de la recherche de La Poste.

YVES CLOT

Yves Clot, professeur de psychologie du travail, est responsable de l'équipe de Clinique de l'activité du laboratoire de Psychologie du travail et de l'action du CNAM. Contact : 41 rue Gay-Lussac, 75005 Paris.